

Gómez, Raúl Horacio

Juego y corporeidad en una pedagogía centrada en el niño

1 Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias

8 al 12 de septiembre de 1993

*Gómez, R. (1993). Juego y corporeidad en una pedagogía centrada en el niño. 1 Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 8 al 12 de septiembre de 1993, La Plata, Argentina. EN: [Actas]. La Plata : Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Educación Física. En Memoria Académica. Disponible en:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7148/ev.7148.pdf*

Información adicional en www.memoria.fahce.unlp.edu.ar



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Juego y corporeidad en una pedagogía centrada en el niño

Prof. Raúl Gómez

Raúl Gómez es Profesor de Educación Física (I.N.E.F. Romero Brest de Buenos Aires); P.E. en Educación Física en la infancia; Profesor Titular de "Teoría de la Educación Física" y "Educación Física Infantil" en el I.N.E.F. Romero Brest.

Voy a hablar del tema este. Juego y corporeidad en una pedagogía centrada en el niño voy a empezar pidiendo una disculpa porque voy a hablar de este tema corriendo un riesgo, hablo de este tema por pedido especial y como agradecimiento a su actitud por pedido especial del director científico del Congreso Prof. Ricardo Crisorio. El tema este mal o bueno, con mal o buen contenido si puedo decir que es el fruto del trabajo y la investigación de los últimos seis años de mi vida básicamente y no era mi idea, no consideraba yo a priori que era bueno presentarlo en un congreso, creo que es un tema (ya digo mal o bueno pero para tomarse más el tiempo para poder leerlo y releerlo en su versión ampliada y no en su versión sintética como voy a tratar de hacerlo acá, pero nobleza obliga y el pedido del Director científico del congreso que estaba en conocimiento de este trabajo me insistió y me pidió que dada la relación que yo mantengo con la Universidad de La Plata y con las ciudad de La Plata en general lo hice). Desde este punto de vista me gustaría empezar mandando un saludo a la vez nostálgico y a la vez

esperanzado a la ciudad de La Plata, y justamente a su Facultad de Humanidades y a su carrera de Educación Física, ya lo hizo la ciudad en el Congreso "El niño y el deporte", hace ya algunos años. La ciudad y la Universidad siguen resistiendo con bastante endereza la dureza de estos tiempos y le siguen brindando al pensamiento un espacio para la reflexión y a la juventud un espacio para el encuentro con este pensamiento. Debo agradecer el hecho de que la Universidad haya considerado que la producción mía podía de resultar de interés para este Congreso.

Han pasado demasiadas cosas en nuestro país y en el mundo desde el momento en que desde esta tribuna yo intentaba reflexionar en el Congreso "El niño y el deporte", sobre el sentido de la práctica deportiva en la infancia, en el marco de la transición social sobre formas de vida más democráticas. Por lo andado en estos últimos seis-siete años tengo la sensación, afortunadamente por muchas caras que veo acá en este Congreso, también de que tales intentos, tal prédica de aquellos tiempos no fueron en vano y que junto a la obra y a la acción de otros compañeros de ruta posibilitaron la difusión y la creación de una corriente didáctica en la Educación Física actual, heredera de la preocupación humanística formativa de Romero Brest, de Amavet, o de mi querido Saraví Riviere, pero una corriente tal vez como en el último caso, sobre todo una pretensión y unos signos inequívocos en la pretensión de estar ligada a la construcción de un proyecto nacional en el área de la Educación Física y el deporte. Como comentario, como moción de orden digamos les pido que dada la densidad del tema he pensado en apoyarme en algunas transparencias. Va a ser un poco vano que traten de tomar nota por la velocidad con que va a transitar el proyector, pero están a disposición luego, del que las precise.

En este contexto de continuidad y compromiso con la línea de Amavet, Romero Brest y Saraví Riviere, se enmarca mi trabajo de hoy, esperando que constituya un aporte modesto para la construcción de esta utopía que estamos necesitando. Como profesor de

educación física, como pedagogo del movimiento en los últimos años he asistido y hemos asistido a la evolución y el desarrollo de distintas fases en cuanto a los planteos didácticos en educación física en la infancia; así reconocemos por lo menos tres momentos históricos netamente diferenciados: un primer momento que abarcaría el pensamiento didáctico desde principios de siglo hasta 1960, aproximadamente y cuya desembocadura histórica fueron los planteos de la escuela austríaca y de la gimnasia moderna alemana, con las figuras de Schmidt por ejemplo, Gaulhoffer o Liselot Diem. Esta pedagogía, esta forma de actuación, centraba su atención en la obtención de algunos objetivos funcionales más bien globales como por ejemplo la formación Física o la escuela de la postura y el movimiento. Su método se da través de la organización de actividades que tuvieran en cuenta unos principios pedagógicos muy bien descriptos por Seybold en su libro, adecuados ala naturaleza del pensamiento infantil, por lo menos la naturaleza conocida por la década del cincuenta y del sesenta. Este movimiento histórico tuvo la gran virtud de tomar a la educación física en la infancia como objeto de estudio particular y esbozó las raíces de un método educativo apropiado al niño; sin embargo, en la búsqueda de la globalidad y de la naturalidad en la conducta, se otorgaba exclusiva importancia a la experiencia sensorial del niño estando todas las decisiones en la clase a cargo del maestro. Así tenemos que la imaginación del niño era frecuentemente tapada por la imaginación del maestro en las propuestas de actividades: se pensaba que la experiencia motriz global era el factor educativo aunque ésta experiencia estuviera dirigida completamente desde afuera, podríamos tipificar a este momento como un momento empírico intuitivo.

Como reacción a este momento, influido por los conocimientos e hipótesis acerca de la organización del aparato psíquico proveniente de diferentes campos como el psicoanálisis y la psicogénesis, tiene lugar un segundo momento en el cual la experiencia motriz global tendrá propiedades educativas, si se las puede prever,

organizar o sistematizar de antemano con un criterio taxonómico. Aunque a algunos de sus cultores actuales no les guste esto, respondiendo la clase a una sucesión de estimulaciones de diversas áreas del pensamiento infantil, creo que pueden destacarse allí dos sub-estadios; un primer sub-estadio vinculado a la época 1960-70 donde la clase apuntaba específicamente al desarrollo de la habilidad motora, sus temas más frecuentes eran saltar, correr, trepar, por ejemplo, no poniendo de manifiesto el lenguaje utilizado; la preocupación biomecánica y la utilización del cuerpo y el movimiento como un fin en sí mismo.

Un segundo sub-estadio muy influido por las corrientes psicomotoras francesas y canadienses, cuyos principales cultores seguramente habrán sido Le Boulch y Vayer entre los franceses, alemanes como Keephart, americanos como Cratty o Frostig; que enfatizaron desde distintos ángulos y con distintas intensidades las posibilidades de la educación por el movimiento. Ya no solo en relación a las funciones motrices sino también a otras estructuras funcionales del niño, como por ejemplo la imagen del cuerpo o la organización espacio temporal. Como se ve, esta etapa estuvo caracterizada por una marcada tendencia racionalista, ligada a una actitud taxonómica afín al momento histórico social que acontecía en el mundo, y particularmente en nuestro país. Podemos calificar a este momento como momento funcional- racionalista; su mayor aporte, sin embargo, un gran aporte, consistió en que contribuyó a difundir la organización funcional del niño y buena parte del papel que la corporeidad y el movimiento juegan en dicha organización funcional; en ambos momentos se encuentran hoy día, expresiones prácticas, tanto en el patio de la clase, como sustento también en algunas cátedras de algunas casas de formación; sin embargo algunos de nosotros y en esto la ciudad de La Plata tuvo bastante que ver, que habíamos participado de la construcción y de la difusión de la corriente racionalista, ante los desafíos que la realidad nos planteaba como maestros, ante los conflictos que la práctica

profesional nos acarrea y ante la duda de los alumnos de los institutos y facultades, nos vimos tentados a profundizar una línea de investigación que establecía como condiciones iniciales tomar al niño como verdadero sujeto, centro de la práctica educativa y al proceso socio-histórico como marco referencial para dicha práctica. Es así que la investigación nos condujo a la necesidad de la formulación de un tercer modelo didáctico pedagógico dentro de nuestro campo y que es el que caracteriza mi trabajo de los últimos cuatro años, voy a hacer acá un agregado para, como dijo Saraví, "no vestirme con ropa prestada". Con alegría descubrí hace dos meses en Costa Rica que esto de lo que venimos hablando aquí desde hace 4-5 años de una pedagogía niño-céntrica o una pedagogía centrada en el niño, estaba definido en Bélgica en un diccionario de pedagogía deportiva aproximadamente desde hace 4-5 años por el doctor Pieron. En este modelo lo que habíamos intentado fue superar el conflicto empírico racionalista, el conflicto entre los dos momentos, uno que ponía el acento en el valor de las sensaciones, de lo sensorial, y otro que ponía el acento en el valor de las estructuras funcionales del niño. Entonces escogimos para nuestra propuesta niño-céntrica, en primer lugar, abandonar la preocupación funcional a priori del acto pedagógico por considerar-la violenta y adulto-céntrica, en lugar de niño-céntrica y sobre todo la preocupación funcional a priori (destaco a priori del acto pedagógico: que quiere decir a priori de la clase, no a priori del año o priori del período); lo destaco entrando en tema para remarcar que no estoy diciendo acá que no hay que planificar ni sistematizar el proceso de educación física, lo que estoy diciendo es que en determinadas edades el acto pedagógico tiene que estar en función de la calidad de las relaciones intersubjetivas entre los alumnos, y entre el alumno y el educador, y no el alumno y las relaciones en función de lo que planeó el educador de antemano. Segundo, analizar el comportamiento infantil desde el prisma, desde la mirada del niño en situación, ayer me mordía, honestamente, en la mesa

redonda, para tratar de incluir, en la discusión entre el doctor Le Boulch y el doctor Parlebas, mi juicio de que más importante de que discutir si la situación había que mirarla desde el punto de vista sociomotriz o psicomotriz lo verdaderamente importante para el punto de vista mío era discutir si la situación es significativa para el niño dado que, si picar la pelota es una situación de tipo psicomotriz esto no tiene ninguna influencia en el aspecto pedagógico, y que venga otro y diga que no que es una situación de tipo sociomotriz; ésto no cambia para nada la percepción que el niño tiene de la pelota y del acto de picarla y mucho menos la ligazón emocional que puede provocar en el nene el acto de picar la pelota; lo importante es discutir si picar la pelota está ligado a los intereses vitales del niño a tal edad o no, pero me quede mordido nada más. Producto de estas premisas, hemos categorizado a nuestras actividades educativas en nuestra propuesta en unidades didácticas pero no vistas desde el adulto como en la educación física de los dos períodos anteriores; por ejemplo, actividades con bancos, actividades con bolsitas, etc. para la primera etapa; o actividades para el esquema corporal, el espacio el tiempo o las habilidades motoras del segundo estadio. Nuestras unidades temáticas tratan de ser sectores de la realidad lúdico corporal del niño, organizadas y agrupadas según el tipo de motivación que impulsa al niño a actuar; en ellas se establece una gama de relaciones intersubjetivas, un vínculo niño-niño niño-adulto. Estas relaciones intersubjetivas que consideramos en la línea de Lapierre verdaderas disparadoras del aprendizaje; tienen que ver también con las actuales teorías centro-encefálicas acerca del rol del lóbulo límbico y del conjunto límbico-hipotalámico en la integración y el reforzamiento de la conducta; están en contra de las teorías fronto-encefálicas del comportamiento, que ponían el papel del cortex frontal como regulador de la conducta humana, y por lo tanto, destacaban el papel del estímulo externo. Puesto al niño entonces, ante una situación vital estimulante para él, y conociendo su organización funcional, construimos con él un aprendizaje en el

plano de lo corporal, lo orgánico y lo afectivo; pero el objeto de esta charla, (esto era simplemente la introducción) no era básicamente explicar esta propuesta dado que me tendrían que haber invitado a hablar de eso, sino que los organizadores me han pedido la segunda cuestión más complicada, que era que explicara sobre que concepción del cuerpo y del juego se asentaba esta forma de actuación pedagógica. Entrando en este tema, una larga serie de trabajos entre ellos principalmente el de Wallon, el de Freud mismo, el de Wilheim Reich, el del Dr. Lapiere también y por que no el de Le Boulch, han destacado el papel de la motricidad como medio de relación con el medio, pero también por ejemplo según Da Fonseca y los autores rusos, como medio de manifestación de como el niño se apropia de la experiencia socio-histórica del adulto; la actividad motriz del niño en tanto vincular y relacional es su modo particular de adaptarse a la realidad. Nuestra tesis es que aún desde la más temprana infancia la adaptación a la realidad puede ser transformadora de la realidad en la línea del pensamiento de Freire; ahora para que dicha adaptación tenga carácter transformador las adquisiciones de índole sensorio-motriz, intelectuales o afectivas que el niño realiza por medio de la experiencia, tendrán que ser fruto de su propia experimentación y búsqueda creativa más que de la imposición o superposición del aprendizaje condicionado de algunas conductas adheridas desde afuera.

Una propuesta pedagógica como en el caso de las dos anteriores que confiere al niño el papel de espectador, es intrínsecamente alienante, porque superpone o yuxtapone la conciencia a la realidad; como dice Freire: "...si pretendemos la liberación de los hombres, no podemos empezar por alienarlos...", la liberación auténtica que es la humanización en proceso, no es una cosa que se deposite en los hombres, implica acción y reflexión de los hombres para transformar el mundo. Es por ello que los objetivo de una educación que corresponda un proceso de liberación humana pretenderá que los sujetos aprendan a ser, aprendan a aprender y

aprendan a hacer; pero enmarcando la palabra aprendizaje en la mirada fenomenológica que sugiere que la conciencia, que el cuerpo, las cosas del mundo no son tres realidades diferentes separadas entre sí, sino tres planos de significación de un mismo campo que se cumplen en un proceso dialéctico que las integra, en el cual la conciencia humana se presenta como fundamento y posibilidad de las otras. Es decir, que el descubrimiento de sí mismo cuando soy chiquito de mis posibilidades, de mis limitaciones; surge en confrontación con la resistencia que me oponen los objetos del mundo físico a partir de mi iniciativa de enfrentar el mundo físico y actual. Una pedagogía al servicio de este proceso no deberá entonces consistir en el acto de transferir o depositar contenidos de cultura como por ejemplo conocimientos, valores o destrezas de movimientos, sino en favorecer en los educandos sus facultades cognoscentes y actantes. En este sentido el objeto cognoscible para la educación física y deportiva tradicional, el movimiento, no va a resultar en nuestra propuesta un término del acto cognoscente. Fíjense me voy a detener acá voy a cortar un poco la aislación en este cuadro. Este cuadro corresponde al enfoque bancario de la educación general y de la educación física en particular, educando movimiento, el educando del sujeto que quiere aprender un objeto; hay un acto pedagógico ahí entre medio, hay un sujeto cognoscente y un objeto cognoscente, nosotros nos oponemos a este enfoque del acto pedagógico y más bien planteamos en realidad que el movimiento tiene que ser un mediatizador entre el educando y otros educandos; esta función mediatizadora del movimiento, del mediatizador cultural, se expresa, sobre todo a través de las relaciones intra-psíquicas del sujeto (en esto nos acercamos a Le Boulch) que determinarán el grado de armonización de la imagen del cuerpo y las relaciones extra-psíquicas del sujeto cognoscente; (en esto estamos más cerca de Parlebas) con otros sujetos cognoscentes educadores y educandos en relación dialógica.

Nuestra propuesta pretende situarse en esta línea de acción

pedagógica como medio de realización de la persona y como medio de superación del momento socio-histórico, es decir como propuesta humanizante intentará favorecer en el niño el desarrollo de actitudes y aptitudes que faciliten su integración a la realidad más que su adaptación. Siguiendo nuevamente a Freire, la integración resulta de la capacidad de ajustarse a la realidad más la de transformarla que se une a la capacidad de optar, cuya nota fundamental es la actitud crítica. Procuraremos desarrollar en el niño actitudes que tiendan a la integración creadora y transformadora, teniendo como premisas básicas las tres que se ven ahí (ver cuadro de la proyección).

El respeto por la experiencia activa del niño, que se manifiesta en la organización del proyecto infantil; el considerar los contenidos de la enseñanza como factores mediatizadores de la relación dialógica y, el planteo de situaciones que correspondan a las potencialidades de acción del niño, pero sobre todo a sus intereses y a sus necesidades colectivas, entendiendo las situaciones que era lo que yo quería plantear ayer; como fenómenos de espacio vital en el sentido que Lewin, hace más de cincuenta años, diera a la expresión espacio vital. Cuál es el papel que juega el cuerpo en este planteo? El cuerpo no es en ninguna parte pura cosa pero tampoco pura idea, tal vez Merleau-Ponty con esta palabras fue el que definió más acabadamente cual era el rol de lo corporal en el comportamiento humano. En tanto la persona es sujeto de la vida de relación, su corporeidad es el primer vínculo de esta relación; así lo reflejan las dificultades para ejercer el yo que se notan en todas las patologías presentes en el campo de la gnoseología psiquiátrica; Merleau-Ponty a señalado claramente que el papel de la corporeidad pasa por suponer que es la conciencia, el cuerpo y las cosas las que se presentan no como realidades separadas y diferentes, sino como tres planos de significación de un mismo campo dialéctico, que se dan en un proceso dialéctico, perdón por la redundancia. En este punto conviene recordar a Goldstein y también a Buijtendik. Fijense que frase interesante, aunque un tanto compleja: "... tanto el estudio

del sistema nervioso en el nivel reflejo como en el nivel superior, muestran una ambigüedad funcional...”, cuando Goldstein estudiaba enfermos mentales afectados por afecciones cerebro vasculares descubría que no había ningún territorio neural que no esté ligado en su funcionamiento a la actividad global del sistema nervioso; en contra de lo que pensaba Pavlov, y dependiendo la actividad global del sistema nervioso de las relaciones organismo-medio. Pero decía Goldstein que tampoco hay actividad funcional que no se vea alterada por la sustracción de algunos de los territorios neurales, por ejemplo en algunas patologías no es posible asignar aportes por separado de la zona visual y de la zona auditiva, tanto la zona visual como la zona auditiva funcionan solo con el centro, la corteza asociativa y el cortex frontal, pero el centro transforma los contenidos de la zona visual y auditiva hasta volverlos irreconocibles. Del mismo modo también es cierto que la alteración patológica de aquellas zonas se traduce en el pensamiento por un déficit determinado, el enfermo no puede intuir los conjuntos sucesivos o simultáneos, en síntesis, para ponerlo en palabras un poco más claras, el pensamiento modifica los aportes por separado de las zonas visuales y auditivas constituyendo síntesis distintas de los contenidos de cada una de ellas; pero a la vez alteraciones en los contenidos parciales modifican el producto global, el cuerpo no es en ninguna parte pura cosa pero tampoco pura idea, el hambre impide pensar, la pulsión sexual se vuelve pasión, la integración entre el alma y el cuerpo nunca es absoluta, siempre fracasa, pero fracasa en un nivel más alto en el atleta, en un nivel más bajo en el apráxico, fracasa en un nivel más alto en el literato y en un nivel más bajo en el afásico, pero este alma y cuerpo no es una dualidad de sustancia, sino de formaciones integradas a una estructura de conjunto; por lo tanto, las nociones de alma y cuerpo deben ser relativizadas. Hay un cuerpo como masa de compuestos químicos, el cuerpo que prefiere la biología; hay el cuerpo como dialéctica del ser viviente y su medio biológico; el cuerpo que prefiere la actitud fisiológica clásica y hay el cuerpo como

dialéctica del sujeto social y su grupo, e incluso todos nuestros hábitos son un cuerpo impalpable para el “yo” de cada instante, atarse los cordones es un cuerpo, leer un discurso es un cuerpo, mover una transparencia o escuchar una charla es un cuerpo impalpable para el “yo presente” en el aquí y ahora. Por eso el cuerpo es significativo, significativo de la propia historia constitutiva del sujeto, el cuerpo es para la conciencia la presencia de su historia, diría Bourdeau “...de su historia hecha cuerpo...” hay un tango que lo dice: “... me dejaste cicatrices en el alma...”, pero es un tango no fenomenológico, las cicatrices quedan en el cuerpo, en la postura, en la actitud, el cuerpo es para la conciencia la presencia de su propia historia, de su historia hecha cuerpo diría Bourdeau, o hecha carne, para no parafrasearlo mal traducido. Es decir, que podemos considerar al cuerpo siguiendo la tradición fenomenológica, como una estructura dialéctica que se mantiene en relación con el medio y que en esa estructura dialéctica podemos observar distintos niveles de interacción de tres órdenes: el orden físico, el orden vital y el orden humano, que a la vez se desdobra en un orden humano social. Vamos a mirar un poquito la dialéctica del orden físico dado que nuestra ciencia como yo lo expresaba ayer y también lo había tomado inicialmente Parlebas y como es obvio para todo el mundo tiene numerosísimos problemas de objeto de estudio, confluyendo en nuestro quehacer la opinión de anatómistas, fisiólogos, biólogos, antropólogos, filósofos, etc.

La dialéctica del orden físico, la de más abajo de todo -ruego que la gente del fondo pueda ver las transparencias-, la forma que caracteriza las estructuras del orden físico al cuerpo somático es un equilibrio obtenido con respecto a ciertas condiciones exteriores dadas, como por ejemplo las reacciones de una gota de aceite colocadas en medio de una masa de agua, se imaginan el efecto que provoca una gota de aceite dejándola caer en el medio de una masa de agua, la acción que nos muestran ahí los elementos siempre tiene por objeto reducir la tensión, es decir encaminar al sistema hacia un

estado de reposo. Pero, implica ésta suma de reacciones físico-químicas al cuerpo humano? Tenemos otro tipo de dialéctica, como ejemplo conocido para mis alumnos platenses decía Merleau-Ponty para el ejemplo que sigue: "...es la hierba en general la que atrae al hervíboro..."; hay una suma de reacciones o un tipo de reacciones de los organismos vivos que no se pueden explicar en términos físico-químicos, si se hambrea un caballo durante tres días y se lo pone frente a un plato de langostinos de La Lechonera platense, el caballo no va a comer igual, ahora el análisis físico-químico, histoquímico celular tendría que decir que come, pero no come y es porque hay algunos organismos vivos que no se dejan explicar en términos de reacciones físico-químicas, entonces hay que apelar a un orden diferente sujeto no sólo a las reacciones físico-químicas del medio sino a condiciones vitales que el sistema mismo trae a la existencia, el organismo -voy a usar un guión- no reacciona como hubiera querido Pavlov, nuestros alumnos no reaccionan, nuestros alumnos accionan, recortan del medio aquello que les es significativo para sus intereses, no reaccionan al estímulo presentado, el caballo recorta del medio aquello que le es significativo, no puede ver el plato de langostinos como alimento, los varones en general, también ejemplo conocido para los grupos de estudio platenses, no pueden ver a las ovejas como objeto sexual, acuérdense que dije en general, los varones en general no pueden ver a las ovejas como objeto sexual porque los varones recortamos del medio aquello que es significativo para nuestros propios intereses, debo admitir también que la tijera y la amplitud de la tijera para recortar del medio este campo va en disminución a medida que la madurez aumenta. Entonces el organismo no reacciona, actúa constituyéndose un medio propio en las estructuras vitales, los estímulos entonces no valen por las condiciones puntuales, por ejemplo intensidad, tamaño, forma como hubiera querido la psicología cognitivista que tanta difusión tiene en los manuales de preescolar, sino por la significación que el estímulo tiene para el organismo, no considerando al organismo como un

conjunto de fuerzas que tienden al reposo por la vía más corta, sino como un ser capaz de acción, por ejemplo en el acto de mostrar el plano en que se desplaza el brazo no está, como todos deben comprender, determinado; está determinado por las necesidades interiores del sujeto más que por el espacio en el cual se recorta el gesto, es la posición relativa del sujeto y la actividad total del sistema nervioso lo que marca la acción y recorta el estímulo percibido del caos sensorial. Existe entonces para cada individuo una estructura general del comportamiento en la que encontramos, y ayer me hubiera recontra mordido si me acordaba, elementos motores en esta estructura general: afectivos, sensoriales, vinculares; pero que es imposible distinguir entre ellos, como se sostenía ayer en la mesa, relaciones causa-efecto al expresar cada fenómeno particular al individuo entero. Justamente, es por eso que no se puede reducir el estudio del cuerpo a las leyes de la anatomía o la fisiología o el movimiento humano a las leyes de la biomecánica. Las reacciones del organismo no pueden clasificarse según los órganos que las realizan sino según la significación que tiene para el organismo.

La idea de organismo no está contenida en él, sino expresada en él. Desde este punto de vista, el análisis molecular que propone la biología descriptiva, la anatomía y la fisiología clásica, haría irreconciliable a la función orgánica al disolverla en una suma de reacciones físico-químicas; mejor sería en estos casos aplicar el método de la historia que para ser comprendida exige la consideración simultánea de un conjunto de hechos, que pierden significación, cuando no son comprendidos como parte de una estructura global; es decir, cuando ningún hecho puede ser comprendido sino en relación al clibaje, al anclaje con los demás. Quién hubiera entendido la invasión a Malvinas desvinculándola de la historia argentina pasada o de los hechos del 30 de marzo y estudiada como fenómeno bélico en sí, parece que esta es la actitud de la fisiología clásica que estudia cuanto corre un atleta olvidándose si son los primeros 15 minutos de juego o el último minuto y medio, lo cual

no es tan grave en el caso de un atleta, pero que sí es grave en el caso de que la potencia anaeróbica en el marco de clase de una hora semanal.

El organismo se distingue de los mecanismos de la fisiología clásica, porque el organismo no admite la división entre el espacio y el tiempo, la función nerviosa, aunque duela mucho, no es localizable puntualmente. Un movimiento secuencial está presente por su entero desde un comienzo, puede ser enteramente previsto en función del conjunto global, por ahí digo yo: "la sogá espera ser saltada", frente a la foto de un niño tres metros antes de una sogá. La actitud atomista usa otro guión, an-atomista disuelve al organismo, cadaveriza al comportamiento. La unidad de la conducta entonces, es una unidad de significación, para usar una frase de Le Boulch, y puedo comprenderla si puedo comprender el conjunto de la conducta. Vayamos al tercer y cuarto tipo de órdenes, el orden humano. Qué es el orden humano, conciencia de la vida o vida de la conciencia? Mientras los sistemas físico-químicos se equilibraron en relación, como la gota de aceite, a las tensiones del medio externo, y los organismos vivos escogen un medio ambiente que corresponda su montaje intuitivo, como el caballo; la aparición de la conciencia inaugura un tercer tipo de estructuras de significación, caracterizadas sobre todo por la creación de un nuevo tipo de objeto, producto de un trabajo humano, el par de zapatos, el lenguaje, un cuadro, una mesa; objetos de estudio que se ponen entre medio, entre el hombre con su montaje intuitivo y la naturaleza física, estos objetos de uso humano constituyen el medio físico propio del hombre y es así que hacen aparecer nuevos ciclos de comportamiento que superan a la dialéctica anterior del orden animal vital. A mí me dan ganas de comer un sandwich aunque no tengo plata cuando llego a un bar de una estación, mi montaje instintivo me indica que lo agarre, pero mi montaje moral racional humano me impide agarrarlo, la conciencia humana aparece en el momento en que los estímulos

físico-químicos, que el organismo vivo que soy, va recortando del medio en lugar de atravesar el cuerpo como quería el conductismo, dando lugar a reacciones automáticas, prescindibles de antemano, que se amortiguan en un centro de indeterminación y dan lugar a un ser capaz de acción propia, inaugurando un nuevo tipo de dialéctica: la dialéctica humana. La visión del jamón pone en juego mi montaje físico-químico y mi montaje instintivo, pero estas reacciones físico-químicas instintivas se amortiguan en un centro de indeterminación formado por mi conciencia; pero éste nuevo centro de indeterminación da lugar a un nuevo tipo de relaciones, que provocan que el mozo me mire con cara un tanto más confiada porque ve que no le voy a manotear el sandwich. Entonces la vida ya no es como en los demás organismos, la aparición de un interior en un exterior; sino que la vida es además la percepción de tal fenómeno, la vida de una conciencia es la conciencia de la vida, la percepción tan discutida allá por Buenos Aires y por La Plata, es un momento de la dialéctica de un ser viviente concreto, de un ser que actúa, no de un ser que está fijo percibiendo.

Ahora bien, y pidiéndoles ahora un esfuerzo, ya terminando y entrando en la parte de las conclusiones. Si la percepción está ligada a la acción vital y ésta tiende a satisfacer las necesidades biológicas como en el resto de los organismos vivos. Cómo es que percibimos entonces a los objetos de la naturaleza y a los objetos producto del trabajo humano? En la línea del pensamiento "pontiano", la percepción tiene la doble característica de los seres humanos, percibimos sobre todo la intencionalidad de los gestos del otro, más que la forma o el tamaño del cuerpo del otro, y los seres humanos percibimos en segundo lugar a los objetos como portadores de la intencionalidad humana, la didáctica clásica cognitivista que fundó la educación preescolar de características mas bien "montesorianas" ponían hincapié en la redondez, el tamaño, la forma, el color de la pelota; y yo mismo he sido un difusor en el momento racionalista de mi trabajo de esa línea; pero estoy diciendo ahora acá desde hace

unos años, que la percepción humana incipiente más que apuntar a características puntuales del objeto, apunta a la intencionalidad de la cual el objeto es portador, la pelota como significante en la línea de lo que dice Lapierre; tal significación podrá ser inconsciente, nadie lo discute, y entonces la pelota tendrá una cognotación vinculada al útero materno o una cognotación vinculada a la protección, o tal significación podrá ser consciente y me traerá a la memoria el recuerdo de la alegría que tuve en el patio trasero de la casa jugando a la pelota. Qué solo y perdido debe andar mi maestro en el patio recomendándome que tome conciencia de que es redonda, cuando la realidad parece sugerir que los niños están empeñados en primer lugar en recordar la adherencia emocional que les provoca, de cara a la acción que les provoca, lo que no quiere decir que hay que aprovechar esa adherencia emocional para favorecer luego, solo luego la toma de conciencia de la forma del objeto. La significación humana de un objeto se percibe entonces, antes que los pretendidos signos sensibles del mismo objeto, el niño percibe el sentido de un gesto mucho antes que las características puras del rostro percibido, ángulos, facciones, colores, incluso reconstruimos una fisonomía sin contar con todos los detalles de la boca, de las cejas, etc. Un rostro es un centro de expresión humana soporte de una multitud de intención, es imposible tratar como una cosa a un cuerpo humano, incluso muerto, el cuerpo es una entidad sagrada, no un dato a la vista como hubiera querido el conductismo y el conexionismo, entonces el cuerpo humano no puede explicarse en términos de la dialéctica de los organismos vivos como hubiera querido la fisiología clásica, dado que el cuerpo ya no es significativo de lo vital, sino que es significativo de lo humano en general y de la conciencia de toda acción y estamos entrando en tema, la conciencia de toda acción comenzará siendo percepción de la intencionalidad y desembocará en representación mental de lo que Piaget hubiera llamado "los aspectos figurativos", como dijo Lapierre alguna vez al cuerpo se lo vive no se lo aprende, para dar una

metáfora que creo que corresponde a este nivel a pesar que no lo tenía macheteado.

En este sentido, y acá me aparto de Piaget aunque sea por poco, pienso que la imagen mental propia del niño alrededor de los veintidós meses no resultará formada producto de la imitación interiorizada de un mecanismo sensorio-motor como señala la "ortodoxia piagetiana", sino fundamentalmente de la interiorización de un gesto significativo, es decir pleno de intencionalidad; donde para usar las palabras de Piaget en otro sentido, la estructura pasará por la intencionalidad ligada al esquema sensorio-motor y el contenido figurativo sí pasará por la acción motriz misma. En otras palabras, qué es lo que el niño interioriza? no el mecanismo sensorio-motor como dice la ortodoxia psicogenética; en nuestras hipótesis lo que el nene interioriza incipientemente en la línea de Merleau-Ponty es la significación del orden humano que hace a la percepción y a la conciencia que el sujeto tiene de sí mismo y del mundo exterior, implica una relación esencial y existencial entre el sujeto y el universo. La ortodoxia psicogenética seguramente hubiera señalado la relación esencial, sin embargo resta agregar que esta intencionalidad humana que el niño percibe en el cuerpo del otro y en sus gestos no son necesariamente pensamientos, esta transparencia me parece clara, antes de lo pensado existe lo querido, lo temido, lo deseado, lo grávido y la significación que una acción desencadena ligada a estos sentimientos, serían los núcleos irreductibles de conciencia, irreductibles en el sentido que sólo pueden ser aprendidos de un solo golpe.

Cuando la didáctica dice favorecer la toma de conciencia de ..., habría que recordar que lo priori, el acto a priori para la toma de conciencia de algo, es la adherencia emocional que tal objeto o situación provocan y que el carro nunca puede ir delante del caballo, se entiende la metáfora?; no puedo concentrarme primero en los aspectos puntuales del estímulo, forma, color, tamaño, brazo flexionado, pierna extendida y luego en la significación emocional:

a riesgo de condenar el ostracismo a esa representación. Tengo que partir del uso del cuerpo y del objeto de cara a la acción y acá sí estamos muy cerca de Parlebas: de cara a la acción con otro, significativa.

Es por este medio que el otro, el otro ser humano se da al niño como polo de sus deseos y sus temores, inclusive mucho antes del trabajo de representación mental; vuelvo a la frase de hace cinco minutos, un nene percibe la significación humana de un gesto por lo menos 8 o 10 meses antes de poder representar mentalmente el rostro del que provoca el gesto, el nene de 8-10 meses y antes conoce exactamente el estado emocional de la madre, inclusive es posible suponer que sin siquiera mirarla, solamente escuchando el taconeo de sus zapatos sabe cual es el grado de excitación que la madre tiene, comprende la significación del gesto motor mucho antes de poder pensar en el cuerpo humano como puede la didáctica tres años más tarde (siete años más tarde con tanta seguridad poner el carro delante del caballo); la conciencia es una red de intenciones significativas ya claras por sí mismas, no hace falta agregar nada si definiéramos únicamente a la conciencia por las representaciones mentales; la conciencia de un acto quedaría reducida por una parte a la representación del objetivo del acto, por ejemplo saltar la soga, y por otra parte a la representación de la secuencia motora necesaria para alcanzarlo, no es esto una imagen muy pobre de la conciencia humana que asemeja a la conciencia a un sistema informático de entrada y salida de información. En este caso el papel de la conciencia humana está limitado a decodificar la palabra "salto", ver la soga, pensar, representar el objeto tal como es, imaginar el movimiento, ningún sentimiento atraviesa la conciencia en ese instante en el niño, en el momento en que el niño está puesto en cuclillas.

Cuando atravesamos una calle al venir de una sala hasta aquí y vemos un zapatito azul tirado en el medio de la calle, qué atraviesa nuestra conciencia como una ráfaga? Ah, de color azul!, de anilina,

de cuero de vaca o lo que realmente atraviesa nuestra conciencia es: Habrá sido una madre con el bebé, un accidente tal vez? No se habrán dado cuenta? Era el único par de zapatos que tenía?

Estará la conciencia limitada a representar mentalmente las condiciones puntuales del estímulo, o hay algo a priori. Me gustaría por lo menos instalar la duda, si fuera así; de qué debería valerse la didáctica: de lo que atraviesa la conciencia como un rayo en primer lugar o de las condiciones puntuales del estímulo que una larga tradición de racionalismo nos ha obligado a suponer que son lo único importante para el desarrollo.

Esta forma de conciencia, que critico, me deja al yo mismo fuera del acto. Tengo que saltar la soga; pero esta forma de conciencia en la que pienso en la soga y pienso en las secuencias motoras y me deja a mí mismo fuera del acto en cuestión; me pone a mí mismo como objeto de mi sujeto, en otras palabras me transforma en objeto; es el concepto de conciencia ligada a la didáctica clásica que pretendía favorecer a toda costa la toma de conciencia. de ahí las clases y el año se transformaban en un catálogo de ejercicios destinados a favorecer la educación del esquema corporal, el espacio, el tiempo, el objeto, la habilidad motora; independientemente de los intereses y la significación que la situación desencadenara el grupo.

Siempre recuerdo el ejemplo de un psicoanalista; ayer alguien dijo que la terapia y la pedagogía eran ciencias que estaban distantes, creo que eso se puede entender solamente en determinado marco. Están distantes en el sentido de reconocer que están próximas y que hay algo que las separa, un puente también que las une. Si voy y me recuesto en un sillón de un analista porque tengo algún conflicto y digo: "qué tal, cómo le va; hoy quería hablarle porque me pasó un hecho trágico en el congreso de La Plata, no me dieron el cartel de acreditación y eso me hizo muy mal"; que pasaría si el analista dijera: "ah no, no, mire, en mi agenda yo tengo anotado que hoy tenemos que hablar de lo que pasó con su prima aquella tarde después de

haber soplado las velita en el cumpleaños”; este analista no tendría ninguna posibilidad de intervenir en la devolución del paciente, ya que para el paciente es significativo lo que le pasó esa tarde en el congreso.

Pongo esto entre comillas en cuanto a la relación entre terapia y pedagogía; muchas veces, sobre todo de los 9 años para abajo, y quiero que esto se tenga presente dado que como se dijo ayer (lo dijo Le Boulch, creo), de los 9 años para arriba las posibilidades operativas del niño son mucho mayores y las posibilidades de elegir conscientemente un área para su acción aumentan; pero de los 9 años para abajo muchas veces siento que los educadores nos comportamos como este analista y que si la pelota desencadena tales o cuales significaciones en el grupo, nuestra agenda dice que ese día era el espacio, y hacemos ejercicios de espacio y si llegamos al recreo de las dos de la tarde al entrar a la escuela, y mientras estamos tomando el té (en las escuelas en que todavía hay té) y los niños están en el recreo jugando a “la marinerita”: “yo soy la marinerita...”, se acuerdan de eso? dado que Saraví quiere que rescatemos los juegos y las rondas populares. Jugando a la marinerita los niños están, yo estoy tomando el té; suena el timbre y les decimos a los niños: “tercer grado acá”; “ya vamos, ya voy profe”; “tercer grado acá” (volvemos a decir), porque nuestra agenda dice que nuestra clase de hoy ya tenía que haber empezado y además tiene que empezar con, para dar un ejemplo, salticado. Lo que podemos decir, en cambio “tercer grado acá golpeando las palmas llevando un ritmo”, ya que la ruptura que se provoca en la cabeza del niño-alumno es de suponer: que tiene de culposo salticar en el marco del juego libre y espontáneo cantando la marinerita, que este tipo lo detiene para hacernos salticar.

Pueden ustedes decirme un ejemplo traído del patio y que es muy raro que coincida la marinerita con salticar, pero pongamos en el contexto del uso del cuerpo que más fácil sería y más significativo la situación para ese grupo, tratar de partir y entender la actividad

rescatando el hecho cultural y el rendimiento cultural que para ese grupo tenía la actividad.

Para no abusar del tiempo voy a terminar leyendo los últimos cinco renglones: Si como hemos visto en cambio, la conciencia se define por una posición frente al objeto, en lugar de definirse por el objetivo del acto y la secuencia motor; si en cambio la conciencia se define por una posición frente a la situación; que posición querida, amada, deseada; entonces si la conciencia se define por una posición frente al objeto querido, amado, deseado, entonces el movimiento es sentido en relación al fin más que pensado en relación al fin; y el movimiento está animado por la intención práctica que lo orienta, siendo imposible distinguir a priori en fin que orienta el movimiento y los medios.

Traigo aquí fuera de la lectura el ejemplo de la patología y la gnoseología psiquiátrica, pese a la tremenda y monumental obra de Bayer y Ozeresky y Guilmain, Binet y Simon, tratando de recopilar y sistematizar los test de evaluación del desarrollo psicomotor; sin embargo hay una franja de gnoseología de enfermedades mentales en las cuales las baterías del perfil psicomotor que lo mejor que uno puede hacer es dejarlas de lado.

Todos saben como se toma un test psicomotor, a partir de tener un mínimo de relación con el alumno o con el sujeto; uno le pide al sujeto que haga determinada cuestión como por ejemplo: pararse 10 segundos sobre una pierna sobre un solo pie; una nota si o no, para tomar solamente un test; o se le pide que levante la mano derecha, para tomar otro. Hay algunas gnoseologías, alguna enfermedades en las cuales uno lo mejor que puede hacer es abandonar el perfil, dado que cada vez que el movimiento es pedido "por encargo" no se realiza. Es decir, hay algunas enfermedades mentales que muestran claramente cual es papel del deseo en el comportamiento humano. Ustedes pueden mirar algunos (no quiero hablar del autismo porque el ejemplo sería demasiado simple) enfermos a través de la ventana, en una escuela o en un hospital y

ver como son capaces de caminar por arriba de una viga de equilibrio finita o de saltar una soga, a cuarenta centímetros a los siete u ocho años y ustedes pueden ver como el mismo enfermo es incapaz de organizar las mismas secuencias del acto cuando se le pide el mismo acto por encargo; es decir cuando uno de dice desde afuera: "A ver Sergio, ahora me gustaría que hagas esto", aún cuando Sergio comprende lo que a uno le está pidiendo.

Tomando la organización funcional del sano, dado que sano puede sobre-esforzarse para hacer lo que no quiere, o puede tratar de entender lo que quiere en lo que no quiere, si se entiende la metáfora. Entonces antes que los contenidos formales de conciencia debemos tener en cuenta el análisis de su sentido inmanente y la relación que sentido y contenido mantienen en la estructura; entonces en una pedagogía centrada en el niño, tenemos un cuerpo no químico-físico, no vital, sino que además a devenido verdaderamente humano en tanto que es portador de una dialéctica de intencionalidades, de significaciones que unificadas resultan en la singularidad de un acto.

En este contexto que he planteado acerca de la problemática del cuerpo, es que yo creo que debe plantearse la segunda palabra de la conferencia, la cuál no puedo hablar. En este contexto de entendimiento de lo corporal es que creo que debe situarse el problema del juego, del juego humano, dado que el juego es la mediación de la experiencia corporal con otro, a través de un vínculo fundado en la solidaridad existencial que provienen del pertenecer a un mismo mundo humano vivido en una zona intermedia caracterizada por los pares: placer-displacer.

El juego es esa zona intermedia entre la realidad y la fantasía, el placer y el displacer; yo-otro, el juego es lo que está instalado en el medio realidad externa-realidad interna, donde la función tónico motriz se vuelve estructura estructurante de la historia el sujeto.

Espero haber sido claro, me he esforzado para ello, espero haber satisfecho en alguna medida el pedido de los organizadores.